

## Multiculturalidade e educação a distância: o desafio da diversidade

Hermano CARMO  
(Universidade Aberta)

### Introdução

Sempre fui avesso a liturgias vazias, a rituais cínicos e a homenagens meramente protocolares. Pelo contrário tenho defendido que as liturgias, os rituais em geral e as homenagens em particular têm todo o sentido, quando espelham o que vai na alma daqueles que nelas participam.

Para mim é um prazer, uma honra e um dever participar num livro de homenagem à Professora Maria Emília Ricardo Marques:

- é um prazer, porque gosto dela; a amizade que construímos ao longo dos anos de convivência na Universidade Aberta foi sedimentada no respeito e admiração mútuos, numa saudável e frontal relação de duas pessoas que se reconhecem diferentes e que entendem que essa diferença constitui uma riqueza e não uma ameaça;
- é uma honra, pois a estatura académica da homenageada só dignifica quem a homenageia;
- é um dever, porque devo muito à Maria Emília (perdoe-se a informalidade): devo-lhe a ela (com o Armando Rocha Trindade) a orientação dos meus primeiros passos no terreno do ensino a distância; devo-lhe inúmeros saberes que me transmitiu ao longo destes anos, sempre passados com a discrição e a humildade dos grandes; devo-lhe a inteligência e a criatividade com que arguiu o meu trabalho de doutoramento, em conjunto com o saudoso Ricardo Marin Ibañez; devo-lhe o entusiástico apoio na minha agregação; e devo-lhe muito mais, mas isto chega como justificação.

A presente reflexão é o resultado de um desafio de Francisco Gonzalez, actualmente professor da Universidad Internacional de Andaluzia, (UNIA), que conheço desde a altura em que me entrevistou longamente como informador qualificado para a sua tese de doutoramento na Open University do Reino Unido.

A UNIA é uma típica *organização-mosaico* (Toffler, 1991: 246 e sgs), criada pela parceria das diversas Universidades públicas da Andaluzia, com o duplo objectivo de promover pós-graduações em *áreas de ponta* - particularmente nos domínios das tecnologias da informação e do multimedia - e em oferecer produtos educativos de alto valor acrescentado no mercado internacional de língua castelhana.

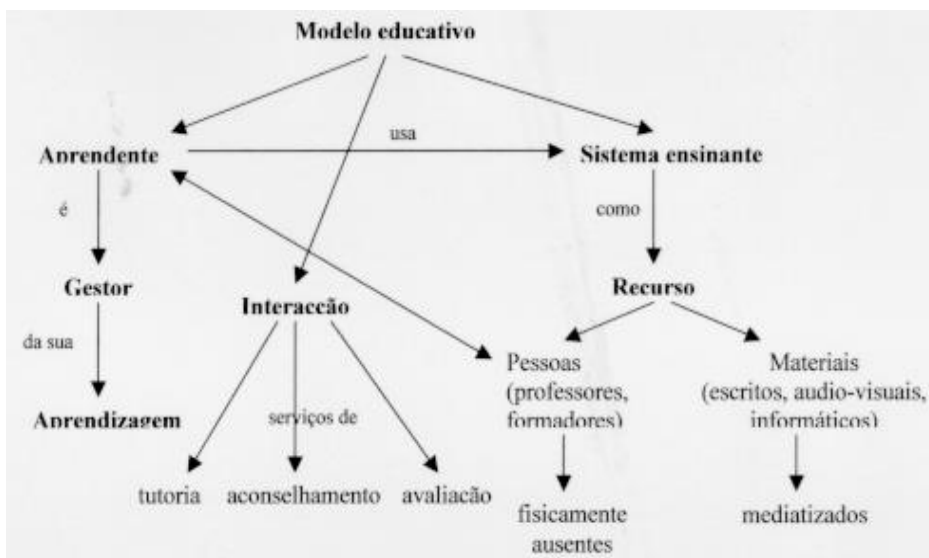
O desafio prendia-se com uma questão prática ligada a esta actividade: até que ponto pode o ensino a distância (EAD) ser útil num contexto multicultural? Em particular, **quais as virtualidades e limitações do EAD em programas de educação intercultural?**

Para responder à questão decidi centrar a minha atenção sobre a *Multiculturalidade e a educação a distância*, dois temas que estão hoje na agenda política da conjuntura. Como qualquer tema abordado por muita gente, estes dois conceitos têm sido abordados com diversos significados, tanto por especialistas como por gente comum, levantando sérios problemas a quem quer reflectir seriamente sobre cada um deles ou sobre a sua relação. Por isso, começo por clarificar estes dois conceitos antes de os relacionar.

Vejamos, antes de mais, o termo *multiculturalidade*: com esta designação procura-se caracterizar a situação cada vez mais frequente da **coexistência, no mesmo Espaço e no mesmo Tempo, de duas ou mais culturas<sup>1</sup> diferenciadas**.

Ao longo do texto usarei preferencialmente a designação ***diversidade cultural*** como sinónimo de multiculturalidade, a fim de salientar um dos três traços fundamentais do processo de mudança no mundo contemporâneo descritos por Tofler (1970), a *diversidade*, provavelmente ainda mais determinante que os outros dois, a *transitoriedade* e a *novidade*.

Por seu turno, a expressão ***educação a distância (EAD)***, a que alguns educadores de última hora procuraram amputar grande parte do seu significado, reduzindo-a a uma educação mediada pelo computador e pela Internet de que a designação *e.learning* é prova evidente<sup>2</sup>, será utilizada numa acepção bastante mais ampla (figura 1).



**Figura 1** – Um mapa conceptual da educação a distância.

Nesta lógica, sempre que falar de ***educação a distância (EAD)***, estarei a referir-me a um **modelo educativo em que o aprendente** (estudante ou formando) **é gestor da sua própria aprendizagem recorrendo, para atingir os seus objectivos, a materiais educativos em diversos suportes** (escritos, audio-visuais e informáticos) **e a um conjunto de ensinantes** (professores e formadores), **fisicamente ausentes mas a ele ligados por redes de comunicação, que lhe prestam serviços de tutoria, aconselhamento e avaliação**.

Uma vez feita a clarificação, passemos então à questão central: quais as possibilidades e limites do EAD num contexto de diversidade cultural? Para responder a esta questão, começarei por apresentar o meu ponto de vista sobre a questão da diversidade no mundo contemporâneo. Num segundo tempo procurarei sublinhar algumas possibilidades e limites do EAD face à diversidade cultural. Terminarei a argumentação, com o relato de como a Universidade Aberta de Portugal, tem vivido esta questão.

## 1. Um olhar sobre a diversidade

### 1.1. O *Eu* e a questão da inteligência emocional

Ao reflectir sobre as relações interculturais no mundo actual, vem-me à memória um espantoso livro de Amin Maalouf, um escritor libanês radicado em França, sugestivamente intitulado *As identidades assassinas*.

Nele, o autor chama a atenção para os inúmeros crimes que se cometem todos os dias em nome de uma pretensa identidade: mato porque sou muçulmano e tu és infiel, sou católico e tu és protestante (ou vice versa), sou usbek e tu és pastoum (ou vice versa) sou tamil e tu és cingalês (ou vice-versa), sou basco e tu és castelhano (ou vice-versa), em suma, mato-te porque és diferente. Contra isto Maalouf propõe várias medidas, das quais penso ser útil recordar:

- Em primeiro lugar, cada um deve **aprender a conhecer-se** bem, e a **assumir a sua própria identidade** que em muitos casos é multicultural. Ele, por exemplo, quando lhe perguntam se é libanês ou francês, de cultura árabe ou europeia, defende que é isso tudo e que tal circunstância só o enriquece como Pessoa, não podendo mutilar-se, assumindo apenas uma das suas facetas identitárias.
- Em segundo lugar, deve **aprender a conhecer o Outro, na sua especificidade**. Depois de o conhecer, tem melhores condições para confiar nele, para o respeitar e, finalmente para o amar.

Estas afirmações remetem-nos para o conceito relativamente recente (foi desenvolvido ao longo da década de noventa) de **inteligência emocional (IE)**.

A **descoberta da IE** decorreu dos resultados surpreendentes de vários estudos longitudinais que demonstraram não haver uma correlação entre o sucesso escolar e o sucesso na vida. Com efeito, os grupos de sujeitos estudados tiveram percursos muito diferenciados:

- Se havia ex-bons alunos que se revelavam anos mais tarde cidadãos integrados e felizes, outros aparentavam uma incompetência surpreendente no exercício dos seus papéis de progenitores, de profissionais, de familiares e de amigos.
- Em contrapartida, muitos dos que haviam tido consideráveis dificuldades escolares, anos depois aparentavam ser cidadãos realizados, quer do ponto de vista profissional quer cívico.

A explicação deste desfecho está naquilo que muitos chamam Inteligência Emocional<sup>3</sup> (Goleman, 1995) que se traduz em cinco tipos de capacidades: para **conhecer as próprias emoções**, para **saber geri-las**, para a **automotivação**, para **reconhecer as emoções do Outro** e para **gerir as relações com ele**.

Um dado fundamental da investigação sobre este domínio, é que a **IE não é um estigma** ou um dom que nasce com as pessoas, **aprende-se e aperfeiçoa-se**, o que constitui um motivo de esperança, mas também de responsabilidade para todos nós.

### 1.2. O *Outro*: do forasteiro ao amigo

Uma outra descoberta feita nos últimos anos pelas neurociências (Damásio, 1998, 2000, 2003), a propósito das raízes biológicas das emoções, é a do papel das emoções como sistemas de

alerta: as informações que entram no cérebro, antes de serem processadas e de terem uma resposta racional através do trabalho do lobo frontal, passam por uma *central de segurança* – a amígdala – que discrimina, de acordo com a informação preexistente, se aquela informação deve ser tomada como ameaça ou não.

Este mecanismo permite uma resposta rápida a potenciais ameaças e é indispensável à sobrevivência. Mas também pode provocar respostas incorrectas se confundir com ameaça, aquilo que apenas é desconhecido, diferente.

É neste contexto que deve ser encarado o olhar sobre o Outro: na história dos Seres Humanos, o Outro foi frequentemente um agressor que roubava comida, mulheres, riquezas, e por vezes a liberdade e a vida. Daí que pareça normal a atitude universal de etnocentrismo, que leva cada cultura a considerar-se melhor que as outras, ou a que é exclusivamente humana: designações como *infiel*, *bárbaro*, *selvagem* e *diabo branco*, aplicadas ao Outro, ou a de ser humano (! Khung, Bantu) aplicado a si e aos seus (que alguns chamam *ingroup*), ilustram a tendência universal para o etnocentrismo.

No fundo esta atitude básica de alerta face ao Outro, traduzida em sentimentos de desconfiança, ira e aversão, não é mais do que a expressão legítima do medo de que *aquele desconhecido* nos possa fazer mal.

Para que os processos de conflito e de competição possam dar lugar a dinâmicas de cooperação em que todos ganham, é fundamental, portanto, aprender a descobrir o Outro, processo frequentemente em duas etapas:

- numa primeira fase **há que o reconhecer como um ser humano** que procura em última análise ser feliz como nós pretendemos sê-lo, o que muitas vezes é acompanhado de sentimentos de *surpresa*, *choque* e *admiração*, à medida que o Outro se revela (Dalai-Lama, 2000);
- consolidada esta fase, é possível então desenvolver sentimentos de amizade pelo Outro, como a sua *aceitação*, *satisfação*, *confiança*, *partilha* e *devoção*.

### 1.3. A conjuntura: a grande ruptura

Todo o processo de mudança de comportamento, como ensinava Kurt Lewin na sua teoria do campo, exige pressões de nível individual e ambiental. Ou seja, para transformar um dado comportamento num outro mais aceitável, eu posso intervir directamente sobre o sujeito ou posso alterar as condições ambientais de modo a que estas condicionem o comportamento adequado.

Neste contexto faz sentido interrogarmo-nos se, para além do *querer individual* dos protagonistas da relação intercultural, a conjuntura configura um ambiente favorável à geração de sentimentos de cooperação com o Outro.

Num livro recente, sugestivamente intitulado *A grande ruptura* (2000), Francis Fukuyama chama a atenção para um conjunto de factores que têm vindo a minar os alicerces da coesão social desde há cerca de 40 anos, reduzindo o capital social das sociedades contemporâneas, que ele agrupa em três conjuntos:

- **Aumento da insegurança**, traduzido na redução do controlo informal pelas instituições sociais (bairro, família, escola); no aumento do crime violento contra a propriedade e do crime *de colarinho branco*; e no aumento de comportamentos desviados.
- **Redução dos laços familiares** interconjugais, intergeracionais e inter-nucleares, indiciados por quebra das taxas de fertilidade, redução de casamentos, aumento de taxas de coabitação informal, de divórcios, de filhos fora do casamento.
- **Redução dos índices de confiança sociais: confiança pública** (nas instituições políticas, sociais, económicas e religiosas); **confiança privada** (em geral, na vizinhança, nos amigos, etc.); **confiança em si mesmo** (assunção de comportamentos *border line*); mas em contrapartida, aumento do envolvimento em grupos informais e de trabalho voluntário).

Parece, portanto, que a conjuntura configura um **ambiente ambivalente**, simultaneamente favorável e desfavorável à geração de sentimentos de cooperação com o Outro, dependendo da nossa contribuição pessoal para o rumo a empreender.

Neste contexto de **anomia**, provocada por um processo de mudança acelerada decorrente de uma tripla potenciação de factores de transitoriedade, novidade e diversidade, emergem **novas necessidades educativas** a fim de ajudar as sociedades contemporâneas a adaptar-se ao seu novo estatuto de *Migrantes no Tempo* (Mead, 1969) no começo desta *Idade do Ferro Planetária* de que nos fala Morin (1991).

Parafraseando Naisbitt (1988: 257 e sgs), temos de aprender a viver numa sociedade *em que os telefones já não são todos negros, nem as banheiras brancas, nem as pessoas iguais*.

## 1.4. Emergência da educação intercultural

Com o aumento de pressão social sobre os sistemas educativos e com a abertura destes a todos os segmentos sociais, tornou-se regra dominante a coexistência de diversas culturas num mesmo espaço, o que ainda há poucos anos era uma situação pouco frequente ou pelo menos ignorada em muitos países (fig.2).

Esta situação tem confrontado vigorosamente as sociedades contemporâneas com a tese mais esquecida e adiada da Revolução Francesa, a tese da *Fraternidade*. Com efeito, a Civilização Industrial girou, ao longo destes 200 anos, em torno dos princípios da *Liberdade* e da *Igualdade*, remetendo a *Fraternidade* para o terreno do acto voluntário e a sua fundamentação para o campo da opção moral. A *Fraternidade* adiada, crismada neste final de milénio com o nome de *Solidariedade*, surge agora, já não como mero condicionamento ético, mas como verdadeiro imperativo de sobrevivência (Carmo, 1997a; Emmerij, 1993).

A **educação multicultural** emergiu, neste contexto, como elemento indispensável à realização das teses da Revolução Francesa, procurando contribuir para a criação de uma sociedade mais livre, mais igualitária e mais fraterna, em que os seus segmentos aprendam não só a respeitar a diferença mas também a tirar partido da diversidade para viver melhor.

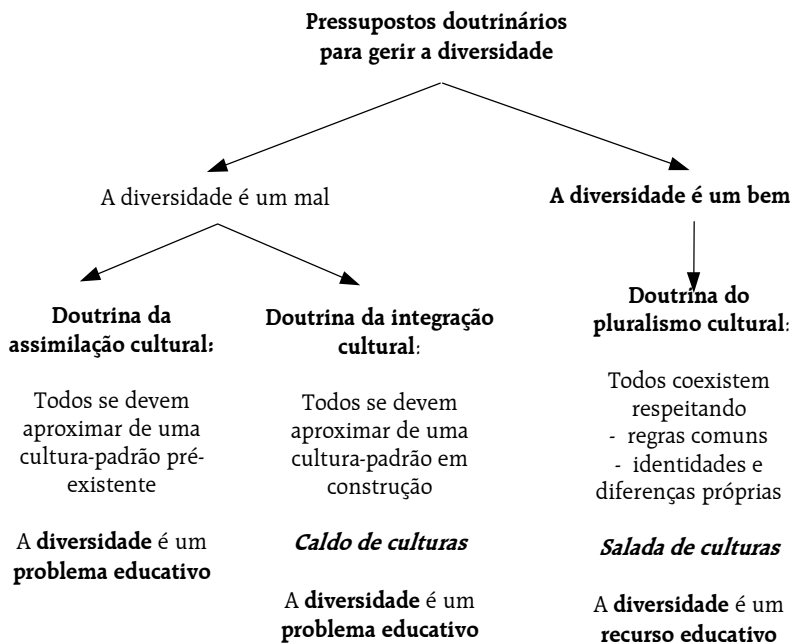


Fig. 2 – A emergência da educação intercultural.

### 1.5. Pressupostos doutrinários para gerir a diversidade

O modo de gerir a crescente diversidade social e, em particular, os seus efeitos no sistema educativo, tem variado de acordo com os pressupostos doutrinários. Em termos simplificados pode-se dizer que existem três principais modos de encarar a diversidade social (fig. 3) que designaremos como doutrinas da **assimilação** cultural, da **integração** cultural e do **pluralismo** cultural (Winitzky, 1995).

- a **doutrina da assimilação cultural** parte de pressupostos etnocêntricos, considerando haver uma **cultura-referência da qual todas as outras se devem aproximar**; é a perspectiva típica das doutrinas racistas, e de todas as que partem de teorias evolucionistas, hoje cientificamente postas em causa, mas ainda com bastantes adeptos;
- a **doutrina da integração cultural** arranca do pressuposto mais generoso da igualdade do género humano e defende que, no mesmo espaço, **todas as culturas se devem misturar e transformar numa que delas resulte**; a metáfora aplicável a esta perspectiva é a do **caldo de culturas** (*melting pot*); apesar de partir de pressupostos opostos do assimilacionismo, parece considerar a diversidade cultural como um mal a eliminar, tal como aquela doutrina;
- contrariamente às anteriores, a **doutrina do pluralismo cultural** considera que **a diversidade é um valor a preservar** e que a sociedade enriquece o seu património ao preservar essa diversidade **sob um guarda-chuva de valores e padrões de convivência comuns**; a metáfora para este ponto de vista é a da **salada de culturas**.



Fonte: Carmo, 1998.

**Fig.3 – Pressupostos doutrinários.**

A corrente da educação intercultural é herdeira desta última doutrina, assumindo que a crescente diversidade étnica, linguística, de género, de estatuto social e de capacidade de aprendizagem, deve ser considerada não só como problema, mas também (e, sobretudo) como recurso educativo.

## 1.6. Oito objectivos para uma educação intercultural

Neste contexto desenha-se um conjunto de oito objectivos operacionais que, em meu entender, qualquer programa de educação intercultural deveria procurar alcançar:

### No domínio do *saber* (conhecimentos):

1. Aprender a **conhecer o Eu** para desenvolver a inteligência emocional nas suas cinco facetas (autoconhecimento, gestão das emoções, automotivação, empatia e capacidade de relacionamento).
2. Aprender a **conhecer os diversos Outros**, para os entender, respeitar e estimar. Para atingir este objectivo, o aprendente precisa tomar consciência da diversidade cultural e de aprofundar o conhecimento sobre **Outros mais próximos**, nomeadamente, sobre **subculturas geracionais** (crianças, adolescentes, adultos *activos* e idosos), **subculturas de género** (homens e mulheres) e **subculturas excluídas** (Ex: ciganos, migrantes, deficientes).

**No domínio do *saber fazer* (aptidões):**

3. Aprender a **seleccionar, organizar e analisar informação**, uma vez que, sem estas competências instrumentais não é possível alcançar os dois primeiros objectivos.
4. Aprender a **comunicar**, nomeadamente, **ler e escrever**, em suporte escrito, audiovisual e informático, **falar e escutar**; aptidão indispensável a qualquer relação social.
5. Aprender a **gerir situações em contexto de diversidade**, como as **relações interpessoais** e as **relações intra e inter-grupais**.

**No domínio do *saber situar-se* (atitudes):**

6. Aprender a **avaliar valores e padrões** da sua própria cultura e de culturas alheias.
7. Aprender a ser **autónomo mas não individualista**
8. Aprender a **agir** de modo **cooperativo e solidário** em diversos contextos (Por exemplo: familiar – *micro* - organizacional – *meso* - comunitário, nacional e internacional – *macro*).

### 1.7. Por quem começar a educação intercultural?

Este modo de encarar a diversidade cultural exige um gigantesco esforço de **educação de toda a população** que, durante milénios foi alvo de uma socialização assente nos pressupostos etnocêntricos atrás referidos.

Um objectivo educativo tão ambicioso confronta-se com a complexidade dos grupos a educar: crianças, jovens, adultos, velhos e minorias. Uma vez que nenhum país tem recursos para oferecer programas, em simultâneo, para toda a população, a questão que se põe em termos de política educativa é a de **seleccionar grupos-alvo prioritários**, em quem se possam concentrar os recursos educativos.

**Na hierarquização das prioridades sobressai claramente o grupo dos formadores**, de que os professores constituem um subgrupo importante. Trata-se de um conjunto muito diversificado de profissionais cuja formação, se for feita com padrões de exigência e qualidade, pode ter efeitos multiplicadores extremamente benéficos sobre o conjunto da população.

### 1.8. Questões estratégicas

Ainda que se seleccionem apenas os professores para um programa de educação intercultural, ficamos confrontados com um **grupo-alvo gigantesco**, para o qual os meios disponíveis de comunicação educacional são francamente insuficientes, uma vez que o **número de especialistas** em educação intercultural é **inferior** às necessidades, e os **recursos materiais** (instalações e equipamentos) e **financeiros** são **insuficientes**.

Para além destes problemas de **reduzida oferta educacional**, regista-se um conjunto de substanciais **dificuldades na perspectiva da procura**. Com efeito, os professores a formar são **muitos**, encontram-se **geograficamente dispersos**, possuem **diferentes qualificações** iniciais, desempenham **papéis profissionais muito diversos**, de acordo com os grupos que ensinam, apresentam, em regra, **disponibilidade** de tempo muito **reduzida**, o que lhes dificulta o acesso a programas convencionais de formação, e pertencem, por vezes, a **comunidades linguísticas diversas**, o que dificulta substancialmente o processo de ensino-aprendizagem.



## 2. Possibilidades e limites do EAD face à multiculturalidade

Conforme tenho tido ocasião de salientar em diversos locais (Carmo, 1999: 266) é nesta moldura de desafios que o **ensino a distância**, se revela um **modelo altamente adequado, tanto para aumentar a taxa de cobertura do ensino presencial** como **para atingir populações adultas** que, doutra forma, não teriam oportunidade de melhorar as suas qualificações.



Figura 4

Como é sabido, este tipo de ensino tem já cerca de 150 anos de idade tendo explodido, nas últimas décadas, sob múltiplos formatos que, de comum, apresentam duas características dominantes:

- Em primeiro lugar uma **filosofia de aprendizagem aberta**, o que significa que o aprendente possui margem de manobra para escolher **o que** quer aprender (conteúdos de aprendizagem); **onde** quer aprender (local de aprendizagem); **como** quer aprender (métodos e media); **quando** quer aprender (ocasião do dia ou da semana); o **ritmo** a que quer aprender; **a quem quer recorrer** para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas (equipa central ou centros de apoio locais); e **a que sistema de creditação se quer submeter** (grau académico, certificado profissional ou certificado de frequência);
- Em segundo lugar um **processo de ensino-aprendizagem** habitualmente **em situação de descontinuidade espaço-temporal**, i.é, em que o aprendente e o ensinante não se encontram juntos, ao longo do processo educativo.

Para entender bem as questões que se colocam na aplicação deste tipo de ensino à educação intercultural, importa equacionar alguns aspectos políticos (estratégicos) e técnicos que condicionam o EAD na actualidade

## 2.1. Aspectos estratégicos

Podemos agrupar os aspectos estratégicos em dois grupos:

- os que constituem **ameaças globais** ao desenvolvimento da educação a distância;
- os que se assumem como **oportunidades** para a sua implementação;

### Ameaças globais ao ensino a distância

As principais ameaças com que o EAD se tem vindo a confrontar são a **desconfiança** e o **oportunismo**.

A **desconfiança** resulta de vários decisores políticos e autoridades académicas considerarem inicialmente o EAD um **modelo educativo de fraca qualidade**. Com o reconhecimento internacional dos excelentes resultados alcançados desde há quarenta anos, a desconfiança passou a fundamentar-se (infundadamente) no **receio de que o EAD pudesse vir a competir e mesmo substituir o ensino presencial**, fazendo aumentar o desemprego neste sector e retirando poder reivindicativo aos estudantes, dada a sua dispersão.

O **oportunismo** de alguns agentes sociais constitui de igual forma uma ameaça global:

- Alguns **regimes políticos totalitários** têm, por vezes sucumbido à tentação de instrumentalizar o ensino a distância como uma espécie de *big brother* educativo ao serviço da manipulação ideológica;
- Nos últimos anos, com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e o seu consequente uso para fins educativos, o EAD transformou-se numa **moda rentável** (de que o *e. Learning é exemplo*) que certos agentes menos escrupulosos têm explorado com objectivos meramente comerciais. Este **novo-riquismo tecnológico sem controlo andragógico** fez aumentar a oferta de produtos e serviços educativos de baixa qualidade educativa, muitas vezes exportados para países do terceiro mundo e criando novas situações de exclusão social para as populações que não têm acesso às NTICs.
- Em certos países, o comportamento oportunista dos agentes chega a ser **criminoso**, com a oferta na Internet de falsos programas e graus académicos, o que tem prejudicado a imagem do EAD.

### Oportunidades globais do EAD

Apesar destas ameaças globais, as novas tecnologias de informação e comunicação abriram também oportunidades extraordinárias aos utilizadores (ensinantes e aprendentes), permitindo-lhes

- **aceder a informação abundante e diversificada**, através do CD Rom e da Internet, potenciados pelo *paradigma hipertextual*;
- **dispor de informação seleccionada e sistematizada**, em suporte escrito e informático;
- **transmitir testemunhos relevantes e discutir conceitos complexos** em suporte *áudio*;
- **mostrar acontecimentos e experiências** em suporte *vídeo*, dificilmente partilháveis no ensino presencial;

- **integrar diferente informação em diversos suportes**, através do suporte *multimedia*;
- **comunicar com qualidade, rapidez e segurança**
- **incrementar situações de diálogo múltiplo** (aconselhamento e tutoria colectiva) a distância.

## 2.2. Aspectos técnicos

### Componentes essenciais dos modelos de EAD

Este tipo de ensino tem-se desenvolvido em contextos sócio- económicos muito heterogéneos, com diferentes públicos-alvo e diversos sistemas de oferta. Todavia, seja qual for o formato adoptado, parece ser consensual que qualquer sistema de EAD, para obter resultados com qualidade educativa, tem de integrar três tipos de componentes:

- **materiais de boa qualidade**, preparados para serem usados em regime de auto-aprendizagem, em suportes diversificados (*scripto, audio, video*, informático e *multimedia*);
- **sistemas de interacção** (informação, aconselhamento e tutoria) adequados à população-alvo e aos objectivos de aprendizagem;
- **sistemas de avaliação rigorosos e transparentes** quer no que diz respeito à avaliação dos aprendentes (estudantes e formandos) quer no que concerne ao controlo de qualidade do próprio sistema ensinante.

### Critérios e estratégias de mediatização

Uma questão central quando se opta por este tipo de modelo comunicacional é, sem dúvida, a do **processo de mediatização**. De acordo com Maria Beatriz Rocha Trindade (1988: 1149), (...) "*mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o medium mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir.*"

Vejamos, por isso, alguns aspectos a ter em conta nesse complexo processo. Em primeiro lugar, a experiência tem apontado para quatro **critérios orientadores da mediatização** seguidamente listados:

1. **Critério da adequação:** a mediatização deve ser feita de acordo com as necessidades e recursos educativos identificados e não com
  - **lobbies** internos e internacionais de hardware (equipamentos) e software (programas e tecnologia educativa), cujos interesses são diferentes dos dos agentes educativos;
  - **modas**, assentes no preconceito de que *o mais actual é melhor*, o que conduz a atitudes de *novo-riquismo tecnológico*, com resultados ineficazes e ineficientes.
2. **Critério da economia:** em igualdade de circunstâncias, usar sempre a mediatização mais barata, aquela com que os agentes estejam mais familiarizados ou aquela que disponha de melhores infra-estruturas.

Exemplos:

- porquê usar a TV para programas em que se pode usar a rádio que é sete vezes mais barata?
- porque usar a conferência por computador quando se pode usar o telefone para atingir os mesmos objectivos de interactividade?

**3. Critério da interactividade:** quanto menor for a mediatização maior será a necessidade de introduzir componentes presenciais no sistema, a fim de assegurar um *limiar mínimo de interactividade*.

**4. Critério da alternativa:** para cada objectivo educativo há que desenhar várias soluções mediáticas e escolher a melhor de acordo com as circunstâncias.

**Em resumo**, para escolher a mediatização a adoptar, convém pôr as seguintes questões:

**1ª Que suportes de mediatização** escolher? (audio, video, scripto, informático e/ou multimedia)

**2ª Que sistemas de distribuição e interacção** utilizar? (sistemas presenciais, correio, telefone, radiodifusão, televisão, rede telemática ... )

**3ª Quais as escolhas** aconselháveis, **de acordo com os critérios** da adequação, da economia, da interactividade e da alternativa?

## 2.7. O EAD e a educação intercultural: possibilidades e limitações

Definido o enquadramento político e técnico do ensino a distância, estamos em condições de reflectir sobre as possibilidades e limitações da aplicação deste modelo de ensino-aprendizagem a programas de educação intercultural.

Comparando as características e constrangimentos do ensino a distância com os oito objectivos atrás propostos para um programa de educação intercultural (Quadro 1) podemos afirmar, em síntese, que o EAD

- constitui uma **excelente ferramenta de aprendizagem** sobre o **modo de gerir informação** e de **desenvolver aptidões de comunicação** (objectivos 3 e 4);
- constitui um **bom instrumento de difusão de conhecimentos** sobre esta matéria (objectivos 1 e 2), bem como de **criação de condições para a autonomia crescente** do aprendente (objectivo 7);
- apresenta **algumas dificuldades** relativamente ao **treino para a avaliação crítica de valores e padrões de comportamento**, as quais exigem um diálogo múltiplo, de preferência síncrono (objectivo 6);
- constitui um **meio pobre** para o treino do aprendente na **gestão de situações de diversidade**, particularmente no que respeita a **experiências de acção cooperativa**, as quais exigem dispositivos educativos de simulação (role playing) em regime presencial intensivo.

**Quadro 1** – Prós e contras do EAD na educação intercultural.

<b>Objectivos da educação intercultural: aprender a ...</b>	<b>Possibilidades do EAD</b>	<b>Limitações do EAD</b>
1 Conhecer o <i>Eu</i>	Elevadas	---
2 Conhecer o <i>Outro</i>	Elevadas	---
3 Gerir informação	Muito elevadas	---
4 Comunicar	Muito Elevadas	---
5 Gerir situações de diversidade	Baixas	Simulações
6 Avaliar valores e padrões	Médias	Diálogo múltiplo
7 Ser autónomo	Elevadas	---
8 Agir de modo cooperativo e solidário	Baixas	Simulações

Em suma, pode dizer-se que o EAD constitui um excelente instrumento de educação intercultural<sup>4</sup>, se combinado com módulos de ensino presencial em regime intensivo.

### 3. Vertentes da intervenção intercultural da UA

Qualquer instituição humana para sobreviver necessita de garantir duas funções sociais estratégicas: promover a **coesão** dos seus membros e garantir a sua **condução** em direcção a objectivos colectivos (Carmo, 2001).

Trate-se de uma cultura de economia recolectora, agro-pastoril, industrial ou de informação, **o contributo da educação para a realização das funções de coesão e de condução é consensualmente reconhecido**: é através da educação que as novas gerações **aprendem estratégias de sobrevivência e de convivência, e de gestão dos seus destinos**, individuais e colectivos.

Na sociedade contemporânea, tais funções passaram a ser operacionalizadas de outra forma: a **força conjugada do aumento da esperança média de vida** das populações e da **redução drástica do ciclo de vida do Conhecimento**, **reduziu a importância** relativa da **formação inicial** e **alargou a da formação contínua**.

É neste quadro estratégico que a Universidade em geral e a Universidade Aberta em particular inserem as suas funções específicas de **ensino superior**, de **investigação** e de **serviço à comunidade** (quadro 2).

## Quadro 2 - Universidade Aberta: vertentes de intervenção

- **Ensino**
  - Formal
  - Não formal
  - Livre
- **Investigação**
  - Para provas académicas (dissertações e teses)
  - Outra (Artigos, ensaios)
- **Serviço à comunidade**
  - Produção e edição de materiais educativos e de difusão cultural
  - Consultoria e investigação-acção
  - Formação

Em breves traços, a Universidade Aberta de Portugal apresenta-se como uma instituição de média dimensão relativamente recente, com uma oferta diversificada, dirigida a uma população adulta geograficamente dispersa, constituída por estudantes trabalhadores, muitos dos quais com prévia experiência de ensino superior que não foi possível completar, desenhando-se como uma instituição de segunda oportunidade (quadro 3).

## Quadro 3 - Universidade Aberta: um instantâneo (2002)

- **Idade da instituição**
  - do projecto: 24 anos (1980)
  - da instituição: 15 anos (1989)
- **Nº de cursos:** 31
- **Nº de disciplinas:** 375 (EAD: 230 + 145 EP)
- **Materiais educativos:** em suporte AVSI e MM
- **Centros de apoio:** 25
- **Estudantes**
  - Volume: 12 mil
  - Nº de inscrições 60 mil
  - Geograficamente dispersos por 23 países

Um retrato robot

- Sexo feminino (3/4)
- 30-39 anos
- Com prévia instrução superior
- Trabalhador por conta de outrem (61%)

### 3.1. Dimensão multicultural na área do ensino

No campo do ensino, a dimensão multicultural da Universidade Aberta traduz-se em cursos de graduação e de pós-graduação em que a diversidade cultural é analisada em profundidade, em cujas unidades lectivas se procura não só descrever e discutir esta problemática mas também sugerir metodologias de intervenção adequadas (quadro 4).

**Quadro 4** – Dimensão multicultural no ensino da Universidade Aberta

<p><b>Cursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>de graduação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Línguas e Literaturas Modernas</li> <li>- História</li> <li>- Ciências Sociais e Acção Social</li> </ul> </li> <li>– <b>de pós-graduação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações interculturais</li> <li>- Comunicação em Saúde</li> <li>- Estudos sobre as Mulheres</li> <li>- Gestão escolar</li> <li>- Estudos ingleses e americanos</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Disciplinas<sup>5</sup>:</b></p> <p><b>Dimensão analítica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade e Cultura Europeia, Portuguesa, Francesa, Inglesa, Alemã e Norte-Americana</li> <li>- Literaturas Brasileira e Africanas</li> <li>- Sociologia e Antropologia (Migrações, Diversidades Culturais)</li> </ul> <p><b>Dimensão interventiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia da intervenção (social e educativa)</li> <li>- Acção social nas áreas de deficiência, doença mental, exclusão, reinserção, gerontologia e família</li> </ul>
--

A importância dada a esta temática pela Universidade Aberta é ilustrada pelo pioneirismo de alguns dos seus cursos de pós graduação (por exemplo, *relações interculturais*, *estudos sobre as mulheres*, *comunicação em saúde*).

### 3.2. A vertente da investigação

Na vertente da investigação, a dimensão multicultural tem-se operacionalizado na **produção de numerosos trabalhos académicos** (dissertações de mestrado<sup>6</sup> e teses de doutoramento), **monografias** e **artigos** sobre a **diáspora portuguesa**, sobre a transformação da sociedade portuguesa numa sociedade de acolhimento de **comunidades imigrantes** e sobre **grupos vítimas**

**de exclusão social** como os dos ciganos, dos cidadãos com deficiências e de comunidades em situação de pobreza persistente.

A importância dada a este domínio transparece no próprio nome do Centro de Estudos da FCT – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Muita desta investigação tem sido produzida em **parceria** com outras instituições nacionais, da União Europeia e de países terceiros, com quem a Universidade Aberta tem laços de cooperação formalizados em redes diversas.

### 3.3. A vertente do serviço à comunidade

Finalmente, no que respeita à vertente de **serviço à comunidade**, a Universidade Aberta tem dado uma contribuição apreciável para a operacionalização de uma política de educação intercultural através de diversas iniciativas das quais se salientam:

- **Produção de blocos multimedia** sobre as minorias timorense, cabo-verdiana e indiana para apoio a programas de educação para a cidadania
- **Cursos e seminários de formação contínua** sobre problemas de multiculturalidade nos hospitais, mediação escolar, em particular para prevenção de situações de violência e intervenção social na luta contra a pobreza.
- **Consultoria e supervisão** de projectos de investigação-acção em contextos multiculturais diversos como escolas, agências de saúde e equipas que trabalham com crianças de rua.

Um exemplo recente do trabalho desenvolvido é o projecto de **aperfeiçoamento profissional para funcionários públicos timorenses**, que tem sido desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Administração e com o Banco Mundial: através de videoconferência, por vezes acompanhada por tradução simultânea para Tetum, tem sido possível ministrar diversos cursos de formação profissional como Técnicas de Arquivo e de Secretariado e Aperfeiçoamento do Português, com assinalável participação e entusiasmo por parte dos formandos.

---

Não querendo abusar da paciência do leitor, gostaria de terminar afirmando que o ensino a distância pode ser um excelente instrumento de educação intercultural desde que seja técnica e politicamente bem orientado e combinado com acções de natureza presencial. Mas, numa área tão sensível, é fundamental que toda a acção a desenvolver seja fortemente escorada num quadro de valores democráticos em que os Direitos Humanos sejam claramente salvaguardados.

Se estas condições se realizarem, estou convicto que o EAD pode ser uma ferramenta poderosa ao serviço da Democracia e do Desenvolvimento.



## Notas

<sup>1</sup> O termo cultura será usado com o significado que tem sido dado pelas Ciências Sociais, de **herança social** (a designação é de Ralph Linton).

<sup>2</sup> Em meu entender o conceito de *e. learning* é enganador, uma vez que sublinha erradamente o meio de comunicação (electronic) em detrimento do aspecto substantivo que é a distância física entre ensinante e aprendente.

<sup>3</sup> Outros como Gardner (1995) preferem-lhe chamar Inteligência Intra e Interpessoal.

<sup>4</sup> A questão da mediatização não se põe, assim, em termos técnicos, mas em termos de qualidade/preço dos materiais e dos serviços a prestar. Quanto maior for o número de aprendentes menor será o custo dos materiais e dos serviços prestados.

<sup>5</sup> À semelhança de outras universidades abertas, a Universidade Aberta de Portugal é hoje a primeira editora de materiais educativos para o ensino superior, beneficiando deste modo uma população discente muito mais ampla que a dos estudantes nela inscritos.

<sup>6</sup> Para dar uma ideia do trabalho realizado, vale a pena referir que, só o Mestrado em Relações Interculturais produziu 220 dissertações ao longo dos últimos 14 anos. Muitos desses trabalhos têm sido publicados quer pela própria instituição quer por editoras comerciais.

## Referências Bibliográficas

- Belloni, 1999, **Educação a distância**, Campinas, Editora autores Associados.
- Carmo, 1994, **Ensino a Distância e desenvolvimento sustentado: do Índico ao Pacífico**, in "Estudos Orientais V," *O Oriente hoje: do Índico ao Pacífico*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa/Instituto Oriental, pp 173-194. In "Universa", Universidade Católica de Brasília, vol 03, nº 2, 5º, 1995, pp 333-351.
- Carmo e Trindade, 1995, **A Universidade Aberta Internacional da Ásia (Macau) na perspectiva do Ensino a Distância da região da Ásia-Pacífico**, in Actas de *Os estudos superiores em Macau: seminário internacional*, versões em português e chinês.
- Carmo, 1997a, **Ensino superior a distância: Contexto mundial. Modelos ibéricos**, Lisboa, Universidade Aberta, Col. Temas educacionais, (16 e 17), 2 vols.
- Carmo, 1997b, **Ensino a Distância e desenvolvimento de quadros locais**, in *Forum 2000: Regionalização e Desenvolvimento*, ISCSP/UTL, Lisboa, FC Gulbenkian, pp 75-92.
- Carmo, 1998, **Educación intercultural a nivel de posgraduados y enseñanza flexible. realidades y desafios** in Besalú, Campani e Palaudàrias, 1998, *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp 224-237.
- Carmo, 1999, **Desenvolvimento comunitário**, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carmo, 2001, **A função social das Universidades Abertas**, "Discursos", Lisboa, Universidade Aberta, oração de sapiência proferida em Junho de 2000.
- Dalai-Lama, 2000, **Ética para o novo milénio**, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Damásio, António, 1998, **O erro de Descartes**, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Damásio, António, 2000, **O sentimento de si**, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Damásio, António, 2003, **Ao encontro de Espinosa**, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Emmerij, Luis, 1993, **Norte-Sul: a granada descavilhada**, Venda Nova, Bertrand.
- Fukuyama, Francis, 2000, **A grande ruptura**, Lisboa, Quetzal Editores.
- Gardner, Howard, 1995, **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Goleman, Daniel, 1995, **Inteligência Emocional**, Lisboa, Temas e debates.
- Goleman, Daniel, 1999, **Trabalhar com inteligência emocional**, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Mead, M., 1969, **O conflito de gerações**, Lisboa, D. Quixote.
- Morin, E. 1991, **Os problemas do fim do século**, Lx, Notícias.
- Naisbitt, John, 1988, **Macrotendências**, Lisboa, Presença.
- Naisbitt, John; Aburdene, Patricia, 1987, **Reinventar a empresa**, Lisboa, Presença.
- Naisbitt, John; Aburdene, Patricia, 1990, **Megatrends 2000**, S. Paulo, Amana-Key, 3ª edição.
- Reddy e Manjulika, 2000, **The world of open and distance learning**, New Delhi, Viva Books.
- Rocha-Trindade, Mª Beatriz (1988), **Mediatização do discurso científico**, in "Análise Social", (XXIV: (1149-1160).
- Toffler, A., 1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil.
- Toffler, A., 1991, **Os novos poderes**, Lisboa, Livros do Brasil.
- Toffler, A. e H., 1995, **Criando uma nova civilização**, Lisboa, Livros do Brasil.

- Trindade, 1992, **Distance education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**, 2ª ed. Lisboa, Universidade Aberta.
- Trindade, Bidarra e Carmo, 2000, **Current developments and best practice in Open and Distance Learning**, «International Review of Research in Open and Distance Learning», Universidade de Athabasca, Alberta, Canadá.
- Trindade, 2000 (coord), **ODL networking for quality learning: the Lisbon 2000 european conference, Proceedings**, Lisboa, Universidade Aberta.
- Trindade, 2001 (coord), **New learning**, Lisboa Universidade Aberta.
- Winitzkly, Nancy, 1995, **Salas de aula multiculturais e de ensino integrado**, in Arends, Richard I., 1995, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, pp 141-183.